

# Um modelo pedagógico-teatral chamado Drama-Processo

Nilton Hitotuzi

Doutorando em Letras pela UFBA/  
FAPEAM, professor da SEDUC-AM.  
nvh2002@hotmail.com

# ABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

- |                 |  |
|-----------------|--|
| <b>resumo</b>   | <p>Apresenta algumas características do Drama-Processo, modelo pedagógico-teatral de Cecily O'Neill. Ressalta as muitas ressonâncias do Drama Vivencial de Dorothy Heathcote em suas estratégias. Aponta esse modelo como uma alternativa para uma educação transformadora.</p> <p><b>Palavras-chave: Drama-Processo, modelo pedagógico-teatral, Drama Vivencial, educação transformadora.</b></p>   |
| <b>abstract</b> | <p>This paper presents some features of Process Drama, the theatrical pedagogic model of Cecily O'Neill. It underscores the fact that this model has many resonances with Dorothy Heathcote's Living through Drama. In addition, it suggests that Process Drama can be instrumental for a transformative education.</p> <p><b>Keywords: Process Drama, theatrical pedagogic model, Living through Drama, transformative education.</b></p> |
| <b>resumen</b>  | <p>Presenta algunas características del Drama-Proceso, modelo pedagógico teatral de Cecily O'Neill. Resalta a las muchas resonancias del Drama Vivencial de Dorothy Heathcote en sus estrategias. Menciona ese modelo como una alternativa para una educación transformadora.</p> <p><b>Palabras-clave: Drama-Proceso, modelo pedagógico-teatral, Drama Vivencial, educación transformadora.</b></p>                                       |

1  
"Bolton goes on to note that 'the attendance of the rest of the class and all the black teachers watching was riveted by that simple action. It was what Dorothy Heathcote calls "a moment of awe", for it had so many implications for all who were present.' It should not be too difficult to see this piece of process drama as an example of dramatic art form, a climactic moment negotiated spontaneously, but minutely focused and subject to tight control of the elements of situation and role, of narrative and tension, and of dramatic mood and symbol."

2  
São do autor deste artigo todas as traduções em que constarem os excertos na língua de origem em nota de rodapé

3  
Allan Lambert é um ex-aluno de Dorothy Heathcote (BOLTON, 1999).

No último quartel dos anos 1980, alguns professores e teóricos já começavam a usar, tanto na América do Norte como na Europa, a expressão drama-processo para se referirem ao modelo de educação dramática que se consolidara, através dos trabalhos de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, como Drama na Educação (O'NEILL, 1995). Na década de 1990, o Drama-Processo se estabelece como modelo de educação pelo drama ao lado de outros já existentes, tais como Drama Criativo (*Creative Drama*); Teatro na Educação (*Theatre in Education*); Psicodrama (*Psychodrama*); e Sócio-drama (*Sociodrama*) (WAGNER, 1998; BOLTON, 1999; TAYLOR, 2000). Em *The Process of Drama: negotiating art and meaning*, John O'Toole (1992) põe em perspectiva o drama enquanto arte e instrumento pedagógico como um processo e também atribui o termo "drama-processo" ao trabalho heathcotiano de Gavin Bolton:

Bolton ainda observa que "o resto da turma e todos os professores negros que observavam a aula estavam fascinados por aquela ação singela. Ocorria o que Dorothy Heathcote chama de 'momento de pasmo', pois ela tinha inúmeras implicações para todos os presentes". Não deve ser muito difícil de perceber essa porção de *drama-processo* como um exemplo de forma de arte dramática, um momento culminante negociado espontaneamente, mas minuciosamente focado e sujeito a um rígido controle dos elementos da situação e do papel, da narrativa e da tensão e do ambiente dramático e do símbolo<sup>1</sup>. (O'TOOLE, 1992, p. 233, grifo nosso)<sup>2</sup>.

Entretanto, é o próprio Gavin Bolton (BOLTON, 1999) quem declara ser Cecily O'Neill a responsável pela introdução dessa expressão no repertório vocabular dos especialistas ingleses em Drama na Educação. Mais do que um simples item da metalinguagem teatral, *drama-processo* inaugura um novo modelo de educação dramática, cujos primeiros fundamentos foram assentados no início do século passado pela professora Finlay-Johnson e pelo professor Caldwell Cook. Ao longo do tempo, com a colaboração de vários *atores* da educação dramática, foi-se estruturando, ganhando maior envergadura a partir dos trabalhos de Dorothy Heathcote e Gavin Bolton.

O delineamento da nova versão do Drama Vivencial vem a lume com a publicação do livro *A Practical Handbook for Teachers* (O'NEILL; LAMBERT, 1982)<sup>3</sup>; segundo Bolton (1999), essa obra é permeada pela idéia da instrumentalidade do drama à aprendizagem em geral e, em particular, de conteúdos do currículo escolar. Como já se sabe, isso é consistente com o modelo heathcotiano, cuja textura seria capitalizada por Cecily O'Neill e Allan Lambert. Mas, ao drama heathcotiano, esses autores injetam um elemento que enceta o nascimento de um novo paradigma dramático-educacional: a *ironia dramática*. Isto é, a mudança do curso semântico do drama gerada pelo professor-em-cena. Se, por exemplo, uma atividade que começa com o objetivo aparente de demonstrar o

4

"When drama techniques are valued only for their capacity to promote specific competencies and achieve precise ends, and remain brief, fragmented, and tightly controlled by the teacher or director, the work is likely to fall far short of the kind of generative dramatic encounter available in process drama."

5

"Every dramatic act is an act of discovery and our acknowledgement of our humanity and community, first in the drama world and then in the real world."

6

"[...] is sophisticated in its conception and multiformal in its methodology."

quanto o oprimido pode se fortalecer pela união de forças revelar, em vez disso, o poder opressor de grupos dominantes, aí ocorre um caso de ironia dramática (BOLTON, 1999). É possível, entretanto, que esse fenômeno não se dê apenas em função da intervenção do professor-em-cena. Em todo caso, a prática não é verificada no modelo heathcotiano. Mais tarde, em *Drama Worlds: a framework for process drama*, O'Neill (1995) intitula o novo gênero de Drama-Processo.

### O Drama-Processo de Cecily O'Neill

O Drama-Processo de Cecily O'Neill pretende ser um modelo pedagógico-teatral, cujos objetivos ultrapassam o simples atendimento de necessidades curriculares. É oferecido muito mais como um gênero teatral capaz de gerar prazer e educação estéticos, de sorte que seus participantes já não são aprendizes, mas agentes produtores e consumidores de teatro. O'Neill (1995, p. 5) enfatiza o potencial dramatúrgico de seu modelo:

Quando técnicas dramáticas são valorizadas apenas por sua capacidade de promover competências específicas e atingir fins específicos e permanecem abreviadas, fragmentadas e rigidamente controladas pelo professor ou diretor, é provável que o trabalho fique bem aquém do tipo de encontro dramático gerativo disponível no drama-processo<sup>4</sup>.

Percebe-se aqui uma outra mudança em relação ao pensamento de Dorothy Heathcote. Para O'Neill, é reducionista a ideia da utilização do drama somente com objetivos pedagógicos. Em seus *Drama Worlds* (O'NEILL, 1995), a autora tenta justificar a teatralidade do Drama-Processo com alguns exemplos de compartilhamento de estrutura, forma e propósito entre seu modelo e o Teatro. Na sua perspectiva, assim como este, aquele também é uma maneira de pensar sobre a existência humana; as atividades do Drama-Processo também refletem e iluminam o mundo real. Tanto em um como em outro, o drama deve revelar-se um fenômeno de visibilidade multidimensional; motivador da transformação, da descoberta pela geração e incorporação de sentidos e questões significativas. Para essa autora, portanto, seja no Teatro, seja no Drama-Processo, "todo ato dramático é um ato de descoberta e o reconhecimento de nossa humanidade e comunidade, primeiro no mundo do drama e depois no mundo real"<sup>5</sup> (O'NEILL, 1995, p. 152). Na opinião de Bolton (1999, p. 231), a interpretação que O'Neill faz do modelo heathcotiano "é sofisticada na sua concepção e multiforme em sua metodologia"<sup>6</sup>.

7

O prolongamento do drama-processo pela inserção de novas unidades cênicas evidencia a sintonia e o poder reflexivo dos participantes (O'NEILL, 1995).

8

"[...] situations in which appearance and reality, truth and deception, and role and identity may be contrasted and explored."

## Características do Drama-Processo

Conquanto em seu fundamento haja construtos que remontem aos trabalhos pioneiros de Harriet Finlay-Johnson (FINLAY-JOHNSON, 1911) e Caldwell Cook (COOK, 1917), é no Drama Vivencial de Dorothy Heathcote que se sustenta o Drama-Processo de Cecily O'Neill. Não causa nenhuma estranheza, portanto, a constatação de que os dois modelos compartilhem muitas de suas qualidades, pois, como demonstrado nas dez características apresentadas por Bolton (1999), ambos tratam o Drama como um processo criativo. Vejam-se alguns casos nesse sentido.

Assim como no modelo de Heathcote, na versão de O'Neill, a atividade dramática, por exemplo, é dividida em episódios – ou unidades cênicas – organicamente inter-relacionados e extensíveis *ad infinitum*<sup>7</sup>. Essa estratégia oferece alguns benéficos aos participantes; ela lhes permite, por exemplo, vivenciar nuanças da vida real no modo de segurança propiciado pelo mundo da ficção, visar um mesmo objeto por diferentes perspectivas, bem como aumentar seu nível de envolvimento pessoal e coletivo com as situações emergentes no evento dramático (O'NEILL, 1995). Essa segmentação também contribui para a estruturação de uma complexa teia semântica por meio das várias convenções comunicativas à disposição do professor (HEATHCOTE, 1991g; BOLTON, 1999; O'NEILL, 1995). Na opinião de O'Neill (1995, p. 49), a seqüência de episódios ou cenas não deve ser predeterminada, mas “descoberta” à medida que as circunstâncias o exigirem no curso da atividade dramática.

A exploração temática, no lugar da encenação de peças pré-fabricadas, também é uma característica compartilhada pelos dramas de Heathcote e O'Neill. Mesmo em circunstâncias em que um texto de terceiros seja utilizado em sala de aula, Heathcote (1991h, p. 168) sugere a reconstrução ou reinterpretação do material:

Os papéis existem para serem reconstruídos de um modo ou de outro e de uma forma ou de outra. A turma pode ser convidada a reconstruir ou reinterpretar; e isto tem o efeito extraordinário de atraí-la para o poder da reflexão sobre [o papel da] influência e para a sustentação de um ponto de vista, porque a ação é um processo de *reconstrução*, não de reprodução de materiais de terceiros<sup>8</sup>.

Esse modo de estimular o pensamento autêntico e, por conseguinte, a aprendizagem autêntica, encontra ressonância na pedagogia freireana, que considera a incorporação de conhecimento como “o resultado de algo que exige [...] esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção” (FREIRE, 2007, p. 104-105).

É uma prática comum nas aulas de Cecily O'Neill o uso de pré-textos para encetar o Drama-Processo e focar os temas a serem explorados. Segundo O'Neill (1995, p. 136), um pré-texto pode ser

9

"[...] situations in which appearance and reality, truth and deception, and role and identity may be contrasted and explored."

10

"[...] latent text of process drama [...]"

basicamente qualquer coisa, desde que satisfaça a certas condições mínimas, em que se incluem sua capacidade de: (a) ser responsivo à transformação imaginativa; (b) sinalizar tensões, mudanças ou contrastes; (c) evocar questões relativas aos binômios identidade-sociedade e poder-possibilidade; (d) gerar o mundo dramático com economia e clareza; (e) propor ação; e (f) implicar transformação. A funcionalidade e a simplicidade são as duas características básicas apontadas por O'Neill (1995) como determinantes da eficácia do pré-texto que, mais que um "estímulo" ou um "aquecimento" (*warm-up*) para dar início à aula, é fecundo em "situações em que aparência e realidade, verdade e engano, papel e identidade podem ser contrastados e explorados"<sup>9</sup> (O'NEILL, 1995, p. 136). O caráter orgânico e complexo do pré-texto pode substituir a mecanicidade do estímulo e, como argumenta Taylor (2000), a alienação de alguns aquecimentos na introdução da atividade dramática e na primeira cena ou episódio do drama em que pode opcionalmente se constituir. O pré-texto é, enfim, uma espécie de fio condutor pelo e no qual é tecido o texto do Drama-Processo (O'NEILL, 1995).

Assim como no Drama Vivencial, no Drama-Processo a atividade dramática é uma experiência e um acontecimento independente de roteiro; o texto do drama, bem como o seu sentido, é construído em curso, pela ação coletiva dos participantes (O'NEILL, 1995). Conquanto a máxima de Heráclito (Platão, 2001) possa prevalecer no tocante à possibilidade de repetição do texto construído e dos mundos possíveis por ele evocados, é possível, segundo O'Neill (1995, p. 32), com base em algum tipo de registro, viabilizar a reutilização do "texto latente do Drama-Processo"<sup>10</sup> como tema gerador de outros eventos improvisados.

A improvisação, que está no cerne do modelo heathcotiano, também tem continuidade no Drama-Processo, fato que não lhes é peculiar. Ao longo da história da dramaturgia em sala de aula, muitos professores têm-na utilizado como um instrumento pedagógico. Um exemplo bem conhecido são os vários exercícios criados por Spolin (2000), sob a inspiração de Stanislavski (1937, 1949). Os alunos-atores de Spolin constroem o texto enquanto jogam no palco; trata-se de uma criação espontânea; em vez de representar a ação, eles agem, conduzidos pelo ponto de concentração. Segundo Spolin (2000, p. 20), "o ponto de concentração [...] realiza o trabalho para o aluno". Observe-se a correlação entre esse argumento e o fato de as implicações e as tarefas sinalizarem sentido e conduzirem os alunos de Heathcote (1991g). A troca de poder, advogada por Heathcote (1991a), também encontra espaço no modelo de Spolin, cujo discurso igualmente ressoa a pedagogia freireana; para essa professora, tanto o professor como os alunos-atores aprendem juntos, "[...] através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém" (SPOLIN, 2000, p.3). Entretanto, O'Neill (2006, p. 33) cha-

---

**11**  
“[...] too rigidly [...] promoting competition among players.”

---

**12**  
Heathcote (1991b) chama a atenção para a importância de o professor de drama saber utilizar estes recursos em suas várias possibilidades de combinação e gradação por serem os únicos meios de comunicação desta arte.

---

**13**  
“If this kind of discovery cannot be made, then improvisation is the wrong medium, and the teacher should look about for a more efficient way of bringing understanding to the class.”

---

ma a atenção para o risco de limitação no âmbito da exploração e descoberta, posto que, na sua concepção, as regras dos jogos de Spolin definem “muito rigidamente” o campo da descoberta, além de “promover competição entre os jogadores”<sup>11</sup>.

Heathcote (1991b) define a improvisação dramática como o recurso que prima pelo produto da descoberta dos participantes ao experimentarem situações humanas provocantes, em outras palavras, pela experiência mesma. Na perspectiva dessa educadora, a improvisação adequada capitaliza as experiências pessoais de cada aluno, que estão à disposição do professor em sala de aula, constituindo-se numa espécie de comportamento actancial idiossincrático; esse tipo de comportamento é, em parte, favorecido pelo ambiente descontraído criado pelo professor. Na ausência de hostilidade docente na sala de aula, o evento dramático pode converter-se em um espaço criativo, espontâneo, amigável e de amplas possibilidades de aprendizagem; pode, ademais, ser um “detector” de necessidades, desenvolvimentos, potencialidades e idiossincrasias no conjunto do grupo. Esse diagnóstico direciona o professor reflexivo à investigação e à implementação de medidas adequadas às necessidades de seus alunos.

Baseada em sua práxis, Heathcote (1991b, p. 46-47) aponta seis fatores que garantem êxito à improvisação: (a) a garantia, por parte do professor, da plena liberdade de expressão de cada participante diante do grupo; (b) a obrigatoriedade do ponto de partida da improvisação estar em sintonia com as experiências e atitudes dos participantes; (c) a familiarização do professor com o modo de funcionamento da improvisação dramática, em que também se manifestam os seis elementos do drama (i.e. movimento, estagnação, som, silêncio, luz e sombra)<sup>12</sup>; (d) a disposição do professor de penetrar o mundo dos participantes com seriedade; (e) o conhecimento e o esclarecimento contínuo, por parte do professor, do objetivo básico do exercício – esse conhecimento o capacita a perceber, dentre outras coisas, as necessidades pedagógicas da turma no decurso da atividade; e (f) a descoberta do objeto de estudo pela ação, isto é, pela vivência da situação. Esse, aliás, é um fator decisivo para o educador que pretenda utilizar o drama como instrumento pedagógico. A contribuição de Heathcote (1991b, p. 48) a esse respeito é altissonante: “Se esse tipo de descoberta não puder ser feito, então a improvisação é o meio inadequado e o professor deve procurar um meio mais eficiente de propiciar à turma um ambiente de aprendizagem”<sup>13</sup>.

O'Neill e Lambert (2006) mencionam dois aspectos que também podem ser cruciais para que a improvisação dramática se torne proveitosa: a participação do professor no processo de improvisação (o professor-em-cena heathcotiano) e a certeza de que, para a realização do evento dramático pela improvisação espontânea

14

A cunhagem dessa palavra, a partir de "êmbolo", do grego émbolos, depois do latim embolu (alavanca, esporão) (FERREIRA, 1986, p. 632), foi motivada por eu desconhecer, no português, um adjetivo que traduzia adequadamente para o contexto em evidência a idéia "que expressa movimento alternativo oposto".

15

"The teacher in role has power but it is not of the conventional kind. It carries within it its opposite: a potential for being rendered powerless... The power relationship between pupils and teacher within the drama is tacitly perceived as negotiable."

16

"[...] may be 'dead' or disregarded within minutes of initiating the drama."

em sala de aula, não são compulsórias as técnicas de representação e habilidades próprias do Teatro. Isto deve soar como música aos ouvidos de educadores de outras áreas que queiram utilizar a estratégia em suas aulas.

Ao que parece, o trabalho ativo do professor, dentro e fora do evento dramático, é uma das características do Drama-Processo mais emuladoras do estilo heathcotiano. Com efeito, há muitas vantagens advindas desse duplo papel do professor. Ele pode ser usado para (a) desafiar os participantes com a proposta de temas diversos através de pré-textos econômicos; (b) estabelecer o ambiente adequado à liberação do poder criativo dos participantes e à aprendizagem; e (c) "modelar" comportamentos apropriados a diversas situações (O'NEILL, 1995). A frase *embólica*<sup>14</sup> de Peter Brook, memorada por O'Neill (1995, p. 61), parece retratar adequadamente a complexidade e a riqueza da função do professor-em-cena, uma vez que, dentro do evento dramático, é possível ao professor: "atacar e retroceder, provocar e abster-se" (BROOK, 1968, p. 122). Entretanto, O'Neill (1995, p.62) também chama a atenção para as palavras de Bolton (1984) acerca da flexibilidade do poder do professor-em-cena: "O professor em cena tem poder, mas não do tipo convencional. Ele traz em si o seu oposto: o potencial para que venha a perdê-lo... A relação de poder entre os alunos e o professor no drama é tacitamente percebida como negociável"<sup>15</sup>. Essa é senão mais uma ressonância do discurso heathcoteano: a flexibilidade do professor-em-cena possibilita o realinhamento das relações em sala de aula (HEATHCOTE, 1991a). Na perspectiva de O'Neill (1995), é equivocada a utilização dessa função objetivando simplesmente o controle da atividade. Na medida em que o professor-em-cena tem de submeter-se às regras e estruturas do jogo dramático, até mesmo para granjear o respeito de seus alunos, ele terá de aquiescer à deposição do "rei", à prisão do "governador" ou ao lançamento ao mar do "capitão". E os professores que se aventurarem pelo viés do controle, argumenta a autora, "poderão ser 'mortos' ou desconsiderados dentro de poucos minutos do início do drama"<sup>16</sup> (O'Neill, 1995, p. 62). Não obstante essas observações, O'Neill e Lambert (2006) sinalizam para a pertinência da auto-atribuição de papéis centrais, no caso de professores não acostumados com o trabalho co-artístico do professor-em-cena. Mas, à medida que se familiarizem, devem adotar papéis mais periféricos, proporcionando maior responsabilidade criativa aos alunos. Desse modo, assumir papéis, tais como "mensageiro", "estrangeiro" e "aprendiz", por exemplo, pode ser a melhor estratégia de penetração no evento dramático de forma descentralizada e de construção, juntamente com a turma, do significado crescente da atividade (O'NEILL; LAMBERT, 2006, p. 54). Nesse ponto, aliás, se configura mais uma característica dos dramas de Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill.

17

"In educational drama, it is the awareness of the class creating the play that we want to stimulate."

18

"[...] negotiating and renegotiating the elements of dramatic form, in terms of the context and purposes of the participants."

19

"In process drama the end is genuinely unforeseen by both leader and participants. Where the work is conceived as following even a loose, causal sequence, the task is to 'plant' an embryo future, accumulate a number of increasingly significant events, and develop a sense of time viewed retrospectively, without the participants necessarily being required to construct in advance elaborate biographies for the roles they play or to build the plot in reverse."

Outra peculiaridade do modelo de Cecily O'Neill é a indeterminação *a priori* do "produto final" em contrapartida a sua descoberta no processo de construção do evento dramático. Esse construto é também ubíquo na práxis de Dorothy Heathcote. Com efeito, não são raras, nos seus escritos, afirmações que ressaltem o papel criador do aluno: "No drama educativo é a conscientização da turma criando o drama que objetivamos estimular"<sup>17</sup> (HEATHCOTE, 1991d, p. 71). Em outra parte, Heathcote (1991f, p. 133) conclama professores de drama a criarem a atmosfera adequada à aprendizagem pela estruturação de um trabalho que possibilite aos alunos "construir a realidade", o que ocorre, segundo a autora, quando lhes é dada a oportunidade de experimentar vivências organicamente coerentes, processuais, auto-existent e auto-reguladas pela influência do educador. É importante notar que, embora julgue "estéril" a dicotomia produto *versus* processo nas artes cênicas de modo geral, O'Neill (1995, p. xvi) admite que os tipos de complexidade e improvisação do Drama-Processo não permitem uma comparação deste com o Teatro em termos de produto final. A definição do termo "processo" sugerida pelo autor e professor de drama John O'Toole corrobora esse ponto de vista. Para O'Toole (1992, p. 2), no universo da dramaturgia pedagógica, processo consiste no "ato de negociar e renegociar os elementos da forma dramática em termos de contexto e propósitos dos participantes"<sup>18</sup>. Ainda nessa esteira, O'Neill (1995, p. 95) sublinha a imprevisibilidade do evento dramático e o potencial exploratório do seu modelo:

No Drama-Processo, o fim da história é genuinamente imprevisível pelo líder e demais participantes. Onde o trabalho é concebido até mesmo como uma lassa seqüência causal, a tarefa é "plantar" um futuro embrionário, acumular um número de eventos progressivamente significantes e desenvolver uma noção de tempo visto retrospectivamente, sem que os participantes sejam necessariamente solicitados a construir de antemão biografias elaboradas para os papéis que eles representam ou construir o enredo no sentido inverso<sup>19</sup>.

Sem a pretensão de esgotar os pontos de ressonância entre o Drama Vivencial e o Drama-Processo, um último atributo recorrente nos dois modelos é a preocupação com a mudança de perspectiva dos participantes. O conceito de contemplação, presente em Heathcote (1991g) e O'Neill (1995), parece ser fundamental para que ocorram mudanças nos participantes de eventos dramáticos. De modo geral, a obra de arte põe em relevo aspectos específicos da experiência humana, capitalizando tensões das relações entre as pessoas e destas com seu meio. Esses "quadros" distorcidos da realidade são, então, contemplados pelas pessoas, que, por sua vez, são por eles afetadas de várias maneiras e em diferentes graus, pois, como sugere Ales Bello (2004), embora exista uma estrutura

20

"The most important manifestation about this thing called drama is that it must show change. It does not freeze a moment in time, it freezes a problem in time, and you examine the problem as the people go through [sic] a process of change. If you want to use drama as education, you have to train people to understand how to negotiate so that the people go through a process of change."

intersubjetiva universal, os conteúdos das vivências são diferentes em cada pessoa. Ora, o professor de drama pode também fazer recortes da realidade e envolver seus alunos na contemplação e criação de distorções. Para Heathcote (1991e, p. 115), é a adequação no processo de negociação entre os participantes do drama, enquanto examinam um problema recortado no tempo, que enceta o processo de mudança de perspectiva:

A manifestação mais importante acerca dessa coisa chamada drama é que ela revela mudança. [O drama] não congela um momento no tempo, ele congela um problema no tempo e você examina o problema enquanto as pessoas passam por um processo de mudança. Se você quer usar o drama na educação, você tem de treinar pessoas a compreender como negociar, a fim de que [elas] passem por um processo de mudança.

Conquanto o fenômeno da contemplação esteja sempre presente, numa atividade típica de drama-processo, não há preocupação com uma platéia externa; em vez disso, ocorre o que Augusto Boal chama de *Poética do Oprimido*; ou seja, os participantes são, ao mesmo tempo, espectadores e atores, transformando a ação dramática pela reflexão crítica gerada por ela (BOAL, 1983). À base do exercício concomitante de contemplação e interpretação recorrente em toda a atividade dramática, se encontra a estrutura dos papéis desempenhados pelos participantes do drama de O'Neill (1995). O exame de uma sessão de drama-processo conduzida por O'Neill revela algumas das possibilidades de comportamento actancial, catalisadoras de exercícios contemplativos e hermenêuticos experienciados pelo grupo participante.

### O drama-processo da Donzela-Foca e o Pescador

Em uma sessão de drama-processo, O'Neill (1995, p. 86) usou como pré-texto uma lenda irlandesa intitulada *The Seal Wife* (THOMSON, 2000). Na versão da lenda contada pela autora, Patrick, um jovem pescador, observa por três noites uma bela mulher vestir, à beira-mar, uma pele de foca e transformar-se no animal. Em uma dada ocasião, o pescador rouba a sua pele de foca e a obriga a casar-se com ele. Sete anos depois, mesmo depois de dar à luz três filhos, a donzela-foca ainda não está conformada com sua situação. Quando encontra a pele de foca escondida pelo marido, foge na calada da noite, põe sua pele e retorna ao mar para sempre. O quadro abaixo é uma adaptação das descrições e dos comentários dos episódios elaborados por O'Neill (1995, p. 86-89) na sessão de drama-processo.

Como se pode observar, um pré-texto adequado pode gerar mui-

Episódio	Descrição	Comentário
Episódio 1	Em pequenos grupos os participantes criam um quadro vivo em que se "congela" um momento dos sete anos de convivência da donzela-foca com o pescador.	Na composição desse quadro vivo, além dos personagens, os participantes representam objetos e elementos da natureza.
Episódio 2	Os participantes que tinham representado o pescador na tarefa anterior apresentam uma "galeria" de quadros vivos em que Patrick é retratado em diferentes fases de sua vida.	Os participantes produzem um contínuo de seis quadros da vida do pescador, que se expõem à contemplação e interpretação do grupo como um todo.
Episódio 3	Cada participante se torna um membro da comunidade onde se desenrolam os eventos da lenda, revelando uma atitude ou opinião sobre a donzela-foca. Enquanto caminham em torno da sala, os participantes sussurram rumores e suas opiniões uns para os outros. Essa tarefa localiza o mundo ficcional no espaço e no tempo.	O'Neill orchestra os sussurros dos participantes; o resultado é um movimento ascendente e descendente de vozes uníssonas, revelando suspeita e alienação.
Episódio 4	O grupo é dividido em pares, nos papéis de donzela-foca ou Patrick, de um lado, e estudantes mirins, de outro. Enquanto as "crianças" se reúnem com o professor da escola da comunidade onde ocorre o episódio (o professor-em-cena), os outros participantes se dedicam à contemplação da "aula". Como parte da atividade escolar, o professor passa uma tarefa às crianças: devem pedir a seus pais que lhes contem histórias e lendas envolvendo o mar.	A tensão gerada em torno da iminência da discussão sobre assuntos proibidos sustenta um vigoroso subtexto. Aqui já há, portanto, o prenúncio do confronto entre o acobertar e o revelar.
Episódio 5	Com base no tema proposto pelo professor, as crianças interagem com seus pais (a outra metade da turma).	O encontro entre cada dupla de participantes (criança <i>versus</i> pescador/donzela-foca) constitui uma improvisação espontânea envolvendo a turma toda, portanto, sem espectadores.
Episódio 6	Na escola, as crianças relatam ao professor, de modo espontâneo e fragmentado, o que seus pais lhes falaram sobre as histórias e lendas do mar.	Esta tarefa é caracterizada pela presença de espectadores, isto é, os pais das crianças, que agora as observam reportando suas palavras.
Episódio 7	Em dois grandes grupos, os participantes criam uma seqüência de sonhos: um sonho do pescador e outro da donzela-foca. Fala, som e movimento são distorcidos e fragmentados. Um grupo apresenta seu sonho para o outro no papel de espectador.	Além dos personagens, os participantes incorporam elementos da natureza e objetos, tais como rede de pescar e barcos. Em cada sonho revelam-se os temas do desejo e da perda.

<b>Episódio 8</b>	Individualmente, os participantes produzem poemas e cartas em resposta a sua vivência do drama-processo até o momento.	É franqueado aos participantes o lugar de fala. Podem se posicionar pela ótica da donzela-foca, do pescador, de um dos filhos do casal, de um observador distante ou de um comentarista.
<b>Episódio 9</b>	Depois de um intervalo, os participantes realizam um jogo em que, com os olhos fechados, buscam familiarizar-se com as mãos de seus pares; após serem separados, ainda com os olhos fechados, tentam identificar as mãos de seus pares, tateando as mãos em que esbarram pela sala.	O objetivo deste jogo é restabelecer o nível emocional da atividade. Porque se trata de um jogo envolvendo procura e encontro, perda e rejeição, ele pode causar um forte efeito emocional no participante.
<b>Episódio 10</b>	O'Neill narra a introdução da nova fase do drama-processo que, até então, situava-se na estrutura temporal da lenda. Assim, O'Neill anuncia que dez anos já se passaram desde que a donzela-foca havia retornado para o mar. A sua filha mais velha está apaixonada e quer saber mais sobre o relacionamento de seus pais. Fora de cena, usando uma técnica do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (BOAL, 1983) – o Teatro Fórum – os participantes negociam a abertura da cena entre Patrick e sua filha. Dois voluntários se apresentam para executar a cena. A filha pergunta: "Quando minha mãe se apaixonou por você?" O restante da cena é improvisado, com a contribuição dos outros membros do grupo.	Diferentemente dos episódios anteriores, nessa tarefa os papéis são atribuídos a um número reduzido de participantes, enquanto os demais funcionam como roteiristas e diretores co-responsáveis pela estrutura da cena. O recurso do Teatro Fórum favorece a reflexão crítica sobre os valores, os conflitos, as atitudes e os comportamentos envolvidos na situação encenada.
<b>Episódio 11</b>	Em grupos de seis, os participantes produzem, cada um, uma frase para formar um diálogo entre o pai e a filha. Mas as contribuições individuais só podem ser lidas após todos terminarem de produzir suas frases.	Essa maneira de produzir um texto aleatório gera distanciamento, de início, e limita a contribuição do participante.
<b>Episódio 12</b>	Os grupos permutam seus roteiros de seis frases e escolhem atores para encená-los, dirigindo-os no processo. Há uma intensa interação entre Patrick e sua filha.	Aqui, os participantes estão trabalhando tecnicamente, na tentativa de levar o roteiro ao "palco" de forma eficaz. Embora o trabalho seja cooperativo, somente os atores escolhidos têm a oportunidade de se projetar nos papéis. O ponto crucial é dar significado a textos escritos aleatoriamente, efetuando o mínimo de mudanças possíveis durante a encenação.

<p><b>Episódio 13</b></p>	<p>Ainda outro grande salto temporal é introduzido por O'Neill. Na narração da próxima etapa, ela informa que gerações se passaram desde os eventos na lenda. Uma dança folclórica é o que restou dela na comunidade. Assim, em dois grandes grupos, os participantes criam uma dança folclórica. Mesmo que de forma simplificada e distorcida, alguns elementos dessa dança expressam os eventos da lenda. Um grupo apresenta sua dança ao outro.</p>	<p>Além de sua qualidade celebratória, essa atividade constitui uma reflexão sobre todo o processo do drama vivenciado até então – uma espécie de recapitulação reflexiva. Os papéis são mínimos e difundidos entre os participantes da dança.</p>
<p><b>Episódio 14</b></p>	<p>O'Neill sente que o trabalho permanece inacabado. Para a atividade seguinte, ela convida voluntários que tenham se projetado profundamente no papel do pescador. Seis voluntários se apresentam e se sentam separados uns dos outros em torno da sala, com os olhos fechados. Eles são informados de que podem sair do personagem a qualquer momento. Os outros participantes caminham em volta deles, sussurrando falas da donzela-foca ou de suas filhas.</p>	<p>Para os voluntários ao papel de pescador, essa tarefa é extremamente extenuante do ponto de vista emocional. O silêncio dos Patricks é interpretado como assentimento das vozes atormentadoras. O'Neill percebe que os voluntários precisam de um tempo para reflexão a fim de lidarem com os sentimentos que se apoderam deles.</p>
<p><b>Episódio 15</b></p>	<p>Como tarefa final, cada participante escolhe um dos poemas ou das cartas escritas anteriormente (não podem, entretanto, escolher suas próprias produções) e selecionam a palavra ou a frase que julgam mais expressiva. Sem edição prévia, o grupo todo monta um texto a partir de tais excertos.</p>	<p>O novo texto constitui mais um processo de reflexão sobre os eventos da lenda e o macro texto do drama-processo gerado em ação pelos participantes.</p>

tos episódios em que os participantes podem desenvolver espontânea e criativamente seu potencial reflexivo por diferentes perspectivas actanciais. Betty Jane Wagner, uma autoridade internacional em educação e em dramaturgia educacional, dá o seu aval à utilização de pré-textos da forma como faz a professora Cecily O'Neill, ora transformando-os, ora usando-os apenas como um ponto de partida. Wagner (1998) também menciona a importância da exploração dos espaços interepisódicos em dramas-processos, com vistas a despertar e desenvolver a imaginação dos participantes. Na perspectiva dessa autora, a ênfase dada à solução de problemas e ao aspecto vivencial, juntamente com as inúmeras possibilidades de exploração de componentes curriculares, revelam o potencial educativo do modelo de O'Neill. Assim como Heathcote, Wagner (1998) também valoriza a participação do professor nos eventos dramáticos. Segundo a autora, na educação pelo Drama-Processo, o professor-em-cena, como ensina Heathcote, desafia os alunos a se manifestarem diante de "dilemas de modo autêntico e crível"<sup>21</sup> (WAGNER, 1998, p. 7).

21

"[...] dilemmas in authentic and believable ways."

## Conclusão

Desde os trabalhos seminiais de Finlay-Johnson e Caldwell Cook até a sua configuração mais recente, estabelecida a partir das técnicas inovadoras de Dorothy Heathcote e dos trabalhos de Gavin Bolton e Cecily O'Neill, o Drama-Processo tem confirmado o seu potencial para o ensino de praticamente quaisquer disciplinas do currículo escolar por uma perspectiva heurístico-dialógica em que, como argumenta Paulo Freire, educadores e educandos aprendem "mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2006, p. 79). É esse caráter pedagógico-transdisciplinar de vocação educacional humanístico-transformadora que torna o Drama-Processo um modelo atraente para educadores que, embora desejem um tipo de educação global para seus alunos, têm de enfrentar a realidade da compartimentalização curricular instituída nas escolas.

Há de se postular, portanto, que o processo de construção do conhecimento dentro do evento dramático, na autenticidade da vivência da vida real (*at life-rate*, para usar uma expressão de Heathcote (1991c, p. 55) e sob a proteção da zona de segurança oferecida pelo meio, encareça o valor do Drama-Processo como instrumento pedagógico que visa à transformação, à autonomia e ao desenvolvimento do potencial crítico-reflexivo do aluno. Todavia, não se pode pretendê-lo acabado. Antes, trata-se de um processo que, como já se sabe, tem sido construído ao longo de muitos anos pela confluência de saberes de diferentes áreas do conhecimento humano.

## Referências

- ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião**. Tradução e organização: M. Mahfoud e M. Massimi. Bauru: Edusc, 2004.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOLTON, Gavin. Teacher in role and teacher power. Unpublished paper, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Acting in classroom drama: a critical analysis**. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers, 1999. [Edição Americana prefaciada por Brian Edmiston].
- BROOK, Peter. **The empty space**. London: Penguin Books, 1968.
- COOK, Caldwell Henry. **The play way: an essay in educational method**. London: Heinemann, 1917.
- FINLAY-JOHNSON, Harriet. **The dramatic method of teaching**. London: James Nisbet, 1911. [Nisbet Self-Help Series].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- HEATHCOTE, Dorothy. Excellence in teaching. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991a, part one: teachers and teaching, pp. 18-25.
- \_\_\_\_\_. Improvisation. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991b, part two: the nature of educational drama, pp. 44-48.
- \_\_\_\_\_. Dramatic activity. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991c, part two: the nature of educational drama, pp. 54-60.
- \_\_\_\_\_. Subject or system? In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991d, part two: the nature of educational drama, pp. 61-79.
- \_\_\_\_\_. Drama as a process for change. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991e, part

three: the function of drama in the curriculum, pp. 114-125.

\_\_\_\_\_. Material for significance. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991f, part three: the function of drama in the curriculum, pp. 126-137.

\_\_\_\_\_. Drama as a context for talking and writing. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991g, part three: the function of drama in the curriculum, pp. 138-147.

\_\_\_\_\_. Signs and portents. In: JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991h, part four: the authentic teacher, pp. 160-169.

JOHNSON, Liz; O'NEILL, Cecily (Eds.). **Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama**. Illinois: Northwestern University Press, 1991.

O'NEILL, Cecily C.; LAMBERT, Alan. **Drama structures: a practical handbook for teachers**. London: Stanley Thornes, 1982.

O'NEILL, Cecily ; LAMBERT, Alan. Working from within: teacher and the group artists in the process. In: TAYLOR, Philip; WARNER, Christine D. (Eds.). **Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill**, 2006. chapter 3, pp. 51-56.

O'NEILL, Cecily. **Drama worlds: a framework for process drama**. New Hampshire, 1995.

\_\_\_\_\_. Drama in Education. In: TAYLOR, Philip; WARNER, Christine D. (Eds.). **Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill**, 2006. chapter 1, pp. 31-39.

O'TOOLE, John. **The process of drama: negotiating art and meaning**. London: Routledge, 1992.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto Crátilo**. Tradução direta do grego: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STANISLAVSKI, Constantin. **The actor prepares**. Translated by Elizabeth Reynolds Hapgood. London: Geoffrey Blis, 1937.

\_\_\_\_\_. **Building a character**. Translated by Elizabeth Reynolds Hapgood. New York: Theatre Art Books, 1949.

---

TAYLOR, Philip. **The drama classroom: action, reflection, transformation.** London: Routledge Falmer, 2000.

THOMSON, David. (Ed.). **The people of the sea: a journey in search of the seal legend.** Washington, D.C.: Counterpoint, 2000.

WAGNER, Betty Jane. **Educational drama and language arts: what research shows.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.